

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

A Consideration about Well-Being and the Awareness of Teachers involved with Students with Special Needs

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

山 本 和 雄

Kazuo Yamamoto

本稿の目的は、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を分析することを通して、障害のある児童生徒の Well-Being について考察することである。筆者は 2005 年に、20 名の教師を対象に半構造化面接による調査を行った。その際のインタビュー内容について、本研究では SCAT による再分析を行い、構成概念を生成し、児童生徒や教師の教育環境の違いから 3 グループのストーリーラインを示した。分析の結果を考察することによって、児童生徒が Well-Being を実現していくために、児童生徒に対する教師の「身体的・精神的・社会的」に包摂した捉え方や、児童生徒と教師との「関係性」の重要性が示唆された。また、障害児者との関わりから得られた視点は、健常者を含め全ての人の Well-Being の内実をとらえることにつながるという展望を示すことができた。

I. 問題と目的

本稿では、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を検討することを通して、障害のある児童生徒の Well-Being について考察することを目的とする。

Well-being は、1946 年に設立された世界保健機構（WHO）の憲章において、＜Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity＞（日本語訳：健康とは、病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいう）と言及されている¹。

Well-Being はポジティブ心理学の分野などで様々な研究が積み重ねられていて、セリグマン (2011)は、「PERMA」という 5 つの要素による構成概念として Well-Being を捉えている。PERMA とは、P: Positive emotion（ポジティブ感情）、E: Engagement（積極的関与）、R: Relationships（関係性）、M: Meaning（生きる意味・意義）、A: Achievement（目標の達成）である²。

芝田（1996）は、障害児リハビリテーションにおける理学療法士の役割を Well-Being の理念で考え、身体的障害のみならず、精神的・情緒的・社会的に健全に成長することを援助する必要があると述べている³。須賀（2019）は、精神科医の立場から、患者の「病」に限局せず「人」を見ていく全人的治療や、人の強みや才能などを生かして「病」を軽くしていく Well-Being 視点の重要性を述べている⁴。これらの視点は、支援する対象者の障害や病にのみ着目するのではなく、身体的・精神的・社会的なそれぞれの側面を包括的に捉えようとする見方であり、WHO 憲章における Well-Being の理念にも通じているであろう。

田坂ら（2012）は、重度重複障害者施設の実践を通して、Well-Being について考察している。Well-Being は「よくあること、よく生きること」が原義であり、自他ともに探求されるものであることを前提として、重度の重複障害があるために言語で意思を伝えることが難しい人に対しては、Well-Being の探求は当事者と支援者が共に慎重に行わなければならないと述べている⁵。この研究では、障害のある当事者を支援者が理解しようとする意識の重要性とともに、Well-Being について「自他ともに」探求するという大切な観点を示しているといえよう。

障害のある子どもに対する支援者として、その教育に関わっている教師の意識についても先行研究が重ねられている。

山越（1995）は、障害児教育に携わる教師の成長過程をたどるため、3人の心身障害担当教師に対して半構造化面接を用いて検討を行っている。面接による結果を考察することで、教師一人ひとりが、それぞれ出会う子どもに応じた価値観を創造しなければならないとし、子どもとの関わりは教師の自己成長過程であると述べている⁶。

筆者もまた、障害のある児童生徒との関りを通しての教師の意識の変化について、半構造化面接と質問紙調査を用いて検討した（山本、2005）。特殊教育から特別支援教育への転換期にあたり、当時の養護学校、特殊学級、通級学級、普通学級の教師を対象に調査を行っている⁷。

2007年から特別支援教育が本格的に実施されてからも、教師の意識については着目されてきた。量的な調査では、下無敷ら（2008）は、特別支援教育についての意識の変容について、小中学校における質問紙調査を行った⁸。坂本ら（2010）は、発達障害児に対する校内支援等について教師の認識を知るために、小学校において質問紙調査を行っている⁹。質的な調査では、吉岡（2011）が特別支援学級の教師に対して、教師の障害に対する認識が形成される過程を明らかにするために半構造化面接を行った¹⁰。任ら（2012）は、特別支援学校の教師に対して半構造化面接を行い、重度・重複障害教育における職能成長について研究している¹¹。

これらの教師についての研究は、障害のある児童生徒に対する指導の困難さによる葛藤とともに、障害に対する認識や児童生徒への理解の深まり、指導法の向上などの肯定的な変化も明らかにしたものである。しかし、障害のある児童生徒と教師について、Well-Being に関連づけた研究はまだ少ないといえよう。

そこで本研究では、山本（2005）が教師に対して実施したインタビュー調査の結果を再分析し、児童生徒の Well-Being について考察を深めていきたい。調査結果はやや古いデータであるが、Well-Being と関連づけて詳細に分析をすることにより、新たな示唆が得られると考えている。

II. 方 法

1. 分析の対象

表 1 に、山本（2005）が行った調査の概要を示した。この調査では、半構造化面接と質問紙調査を行っているが、本研究では、半構造化面接において語られた内容から、児童生徒についての Well-Being に関する内容を抽出し、再分析を行うこととする。

表 1：調査の概要

調査対象者：教師 20 名(男性 11 名、女性 9 名 勤務地は東京とか神奈川県)
調査の依頼：筆者の知人である教育関係者を通じて、「障害のある児童生徒と関わった体験を通して自分自身が気づいたことや変化を感じたことについて」の調査対象者を募り、協力を得た。
調査時期：2005 年 8 月～12 月
調査方法：フェイスシート、半構造化面接、質問紙（教師特有のビリーフ尺度）調査
面接の調査項目：①関った児童生徒の様子
②教師の関わり方で配慮・工夫したこと
③教師自身の気づきや変化
面接の手続き：IC レコーダーで録音した内容やメモに基づいて、逐語録を作成した。
面接時間は 40 分～1 時間であった。

表 2 に、調査対象者のプロフィールと、面接の調査項目①「関わりのあった子どもの様子」の結果をまとめた。調査対象者の勤務校である通級学級、特殊学級、養護学校などは、2005 年当時のものである（現在は特別支援教室、特別支援学級、特別支援学校など名称・形態を変えて教育活動が行われている）。児童生徒の障害名も当時のものであり、広汎性発達障害やアスペルガー障害は、現在は自閉スペクトラム症に該当するであろう。

表 2 調査対象者（教師）のプロフィール

	ID	性別	年代	勤務校	児童生徒の在籍、学年、障害や症状、行動などの様子
1	a	女性	50 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 / ADHD 読み・書き・計算にアンバランスがある。
2	b	女性	30 代	小学校普通学級	女子 / 小学校普通学級・中学年 / LD 発語が少ない。授業内容の理解が困難になっている。
3	c	男性	20 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 週 1 日は通級学級に / 広汎性発達障害 クラスメートに注意されると、大声を出すなどの行為がある。
4	d	女性	50 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 / アスペルガー障害、ADHD 一斉指導では教師の指示が入りにくい。授業中の離席も多い。
5	e	男性	30 代	小学校普通学級	女子 / 小学校普通学級・高学年 週 1 日は通級学級（ことばの教室）に / 言語理解の遅れ 授業中の私語が目立ち、指示が通りにくい。

6	f	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・高学年 / ダウン症・知的障害 ことばのやりとりは難しい。離席が多い。
7	g	女性	40代	小学校 特殊学級	女子 / 小学校特殊学級・低学年 / ダウン症・知的障害 集団のなかにいることが苦手である。
8	h	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 脳性麻痺・知的障害 発語がほとんどなく、意思の疎通が難しい。
9	i	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / ADHD 多動傾向があり、すぐ立ち歩いてしまう。
10	j	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・高学年 / 軽度の知的障害 高学年になると人と目を合わせなくなる。歩行が非常に遅くなる。
11	k	女性	50代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・中学年 / 自閉症 話しかけても意図が理解できているか良く分からない場合がある。
12	l	男性	30代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 脳性麻痺 発語がなく、やりとりが難しい。手先の細かい動きもぎこちない。
13	m	女性	40代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 自閉症 教師や友達にあまり関心を向けない。ことばでのやり取りが難しい。
14	n	女性	20代	小学校 通級学級	男子 / 小学校通級学級・高学年 / 広汎性発達障害・軽度の知的障害 手先の運動がぎこちない。在籍する普通学級で自信を失っている様子である。
15	o	女性	40代	小学校 通級学級	男子 / 小学校通級学級・高学年 / 軽度の知的障害と自閉傾向 普通学級の中で自信、意欲を無くしている様子が見られる。
16	p	男性	40代	肢体不自由 養護学校	女子 / 養護学校・中学部 / 脳性麻痺・知的障害 移動・食事・排泄は介助が必要。表情や発声で気持ちを表出する。
17	q	男性	40代	肢体不自由 養護学校	男子 / 養護学校・中学部 / 脳性麻痺・知的障害 身体は自力ではば動かせない。周囲の言葉かけによって、表情に違いが見られる。
18	r	男性	30代	肢体不自由 養護学校	男子 / 養護学校・中等部 / 脳性麻痺・知的障害 移動・食事・排泄は介助が必要。気持ちの変化が表情に表れる。
19	s	男性	40代	知的障害 養護学校	女子 / 養護学校・中等部 / ダウン症・知的障害 ことばの理解が困難でコミュニケーションが取りにくい。
20	t	女性	20代	知的障害 養護学校	男子 / 養護学校・小学部 / 自閉症・知的障害 慣れていない場面や集団の中が苦手、一人で過ごしがちな様子である。

2. 分析方法

本研究では、インタビュー内容について、Steps for Coding and Theorization(SCAT) (大谷：2008,2011) を用いて分析を行う^{12,13}。SCAT は、逐語録などの言語データをセグメント化し、それぞれのセグメントについて、①テキスト中の注目すべき語句、②テキスト中の語句の言い換え、③②を説明するようなテキスト外の内容、④テーマ・構成概念を記述する。以上の4ステップによるコーディングを行った後、テーマ・構成概念からストーリーラインを記述する質的データ分析の手法である。今回の分析対象であるデータを得た調査の時期（2005）より、SCAT は後に発表された分析方法であるが、小規模なデータを詳細に分析するために適した方法と考え、採用した。

分析ワークシートの例を、表3・表4に示した。分析の手続きによって導き出された構成概念に従ってストーリーラインを作成する。

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

表3 分析ワークシートの例 (1/2)

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の 注目すべき語句	(2) テキスト中の 語句の言い換え	(3)左を説明する ようなテキスト 外の概念	(4) テーマ 構成概念	(5) 疑門 課題
12	d	障害を理解するということが効果ある対応を生むのは確かだと言えます。どういう風にすればその子が理解できるか、試行錯誤でした。対応の仕方が分かると余裕が出て、学級全体の指導ができます。障害に対する理解、経験がまだ教員には足りない。障害のある子ども個人に対応する研究はあっても、子どもを取り巻く学級経営の視点からの研究も少ない。	障害を理解する 障害のある子ども個人に対応する研究、学級経営の視点からの研究は少ない	障害特性に対する理解 児童生徒との関係づくりの試行錯誤 学級経営の視点からの研究の不足	障害に関わる個人と教育環境の研究の差	障害特性に対する理解 関係づくりの困難さ 学級経営の視点からの研究の必要性	
14	e	教師にはその子の障害が分かっても、クラスの他の子どもたちには理解するのが難しいようです。ただの、わがままに見えるらしい。障害があっても、クラスで決めたルールは守ってもらわないと、他の子どもたちは納得しないし、教師を信頼しなくなる。良い所を見つけて、みんなに伝えてあげたいけど、担任一人では限界があるので、一緒に子どもを見てくれる人が欲しい。子どもが互いに良い所を認め合う環境にしなければならないと思う。	他の子どもたちには障害を理解するのが難しい、 ルールを守らせないと教師を信頼しなくなる、子どもが互いに良い所を認め合う環境に	障害理解の困難 教師との信頼関係の喪失 子ども同士が認め合う環境	立場による障害理解の相違 教師のジレンマ	他の子どもたちによる障害の理解 教師との信頼関係 互いに良いところを認め合う環境づくり	
17	f	子どもに対する見方が変わったんですよ。普通学級の担任をしていた頃は大人の目線だったというか、子どものできないとばかり目に付いて。今は、どの子どもたちにも、こんなにできることがあるんだって、マイナスからプラスの視点に変わっていききました。障害のある子ども、ちょっとずつ積み重ねていけば色々なことができるようになる。教える側ができないとってしまうと子どもができなくなってしまうけど。	子どもに対する見方が変わった、 マイナスからプラスの視点に、 障害のある子ども、積み重ねていけば色々なことができるようになる	子どもに対するマイナスからプラスへの視点の変化 子ども自身への理解	普通学級の経験との違い	子どもに対する見方の変化 子ども自身への理解	
33	k	障害のために、自分で分からないと言えない子に対しては、教師の側で伝え方をよく考える必要がある。表面的に見ているだけでは駄目で、子どもを教え伸ばすためにかなり深い部分まで入っていかないとけない。思うように動かそうと思っても動かない時に、意図を伝えるまですぎに気づかされて、視覚的に訴える工夫をしました。そうやって工夫した伝え方は、普通学級の子に対しても有効だろうと思います。	子どもを教え伸ばすためにかなり深い部分まで入っていかないとけない、 視覚的に訴える工夫、 工夫した伝え方は、普通学級の子に対しても有効	子どもを理解することの困難さ 子どもの実態に合わせた手立て 他の子どもに対しても有効な指導	指導のユニバーサルデザイン	深い児童生徒理解 他の子どもにも通じる指導法の有効性	

表4 分析ワークシートの例 (2/2)

		テキスト	(1) テキスト中の 注目すべき 語句	(2) テキスト中の 語句の言 いかえ	(3)左を説明す るようなテク スト外概念	(4) テーマ 構成概念	(5) 疑問 課題
42	n	発達のアンバランスがあると生きにくいだろうと思います。教育で改善できても限界があって、後に残るのが障害というものかなと。伸ばせるところは伸ばして、少しでも生きやすいようにするのが教師の役割と思っています。通級学級の子どもは普通学級で自信を失くしてしまっているようです。どんな活動をするにしても自身は必要なものが、それを失くしてしまっている生き生きとしない。自尊感情を低めない教育の場を用意しなければいけないと思います。	発達のアンバランスがあると生きにくい、生きやすいようにする教師の役割、自尊感情を低めない教育の場を用意	発達のアンバランスと教師の役割 自尊感情を高める環境づくり	教育環境による相違	発達のアンバランスと教師の役割 自尊感情を高める環境づくり	
48	p	はじめは、できないことばかりのこの子の姿を見て、この子の存在価値は何だろうと思っていました。でも、その子は生きることにごういエネルギーを使っている、食べること、息を吸うこと、排泄も命がけ。この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転してきました。話せなくても、手を強く握ったり、顔を向けたりして意思を伝えることはできる。周囲の人たちがそれに応じることができれば、自分の意思表示で環境を変えられるようになる。周囲が気づいてあげられなければ、意思を発信するのをやめてしまうから、教師の働きかけが必要です。	この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転、自分の意思表示で環境を変えられるようになる、意思を発信するのをやめてしまうから、教師の働きかけが必要	障害のあるこどもとの関わりと価値観の逆転 自分なりの意思表示 周囲の人たちの働きかけの必要性	表情、発声などによる意思表示	価値観の変化 意思表示に対する周囲の対応	
49	p	人間が生きていくうえで必要なものと、それほどでもないものがあると思えるようになって。知識より、人間の基盤として、周りの人たちと共感、共鳴する心が大切だと思います。子どもが楽しさを感じて少しでも笑ったら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態だなと。優れた教育とはその人の特質を引き出したり、人間性を高めたりすること。そういう教育の原点のようなものが整理されてきたんです。	人間が生きていくうえで必要なもの、周りの人たちと共感、共鳴する心が大切、教育の原点のようなものが整理されてきた	人間にとって必要なものが整理 共感、共鳴する心の必要性 教育の原点が整理	周囲の人との関係性の重要性	人間にとって大切なものの整理 共感、共鳴する心 教育の原点が整理	
51	q	教育で一番大事なのは、子どもの心を感じ取ることですね。会話が難しい子と関わってきたのでそう思うようになりました。重度の障害のある子どもでも担任が隣に来ると、表情がにこやかになったりする。相手の心を読み取って、その子にとって何が最善かを考えるのが教育の基本、障害児教育は教育の原点だな、と思います。	相手の心を読み取って、その子にとって何が最善かを考えるのが教育の基本、障害児教育は教育の原点だ	子どもの心を感じ取ることの重要性 障害児教育は教育の原点	意思表示を読み取る関係性の重要性	意思表示に対する周囲の対応 障害児教育は教育の原点	

Ⅲ. 結 果

SCAT による分析を行い、構成概念を生成した。教育環境の違いを考慮して、普通学級（A グループ）、特殊学級・通級学級（B グループ）、養護学校（C グループ）ごとに、以下のようにストーリーラインを作成した。下線部は構成概念を示している。

A グループ（普通学級教師 5 名）のストーリーライン

障害のある子どもとの関係づくりの困難さを感じ、試行錯誤を繰り返した。落ち着いて学校生活のリズムに乗れないと、学習のバランスが悪くなり、授業の理解が困難になると更に落ち着きがなくなるなど、2 次的な障害が起きる。心理士などの他職種と連携し、簡潔な言語指示や、視覚的支援などの指導の手立てを工夫した。障害特性に対する理解は、効果ある対応を生む。障害のある子どもへの指導法は、他の子どもにも有効で、指導法の広い有効性を実感した。ただ、障害のある子どもに対して、他の児童生徒による障害の理解は難しい。障害があっても、学級内で決めたルールを守らないと、他の子どもたちによる納得が得られず、教師との信頼関係が喪失する。障害のある個人に対する研究に比べて、障害のある子どもを取り巻く学級経営の視点からの研究は少ない。担任一人での対応は限界があり、学校全体の協力体制を築いて、子どもが互いに良い所を認め合う環境づくりをしなければならない。

B グループ（特殊学級・通級学級教師 10 名）のストーリーライン

障害のある子どもは、会話の難しさなどから関係づくりが困難で、ことばの奥にある深い児童生徒理解が必要である。一緒にいると、表情や振る舞いで怒っているか喜んでいるか分かってくこともある。意図を伝えるときに、長い説明ではなくポイントだけ話す（簡潔な言語指示）、視覚的に訴える（視覚的支援）などの工夫をした。障害のある子どもでも学習を積み重ねて成長していく姿を見て、すぐできる子もいれば、そうでない子どももいて、持っているものは十人十色だと、子どもに対する見方が変化した。障害のある子どもに対して工夫したことは、他の子どもに対しても有効である。障害のある子どもの様子を見て、発達のプロセスを学び、他の子どもに対しても発達段階を考えるようになった。発達のアンバランスがあると生きにくいだろうし、教育で改善できても後に残るのが障害で、伸ばせるところは伸ばしていくのが教師の役割である。（通級学級）の子どもは普通学級で自信を失くしてしまっていることが多く、自尊感情を高める環境づくりが必要である。

Cグループ（養護学校教師5名）のストーリーライン

重度の障害のある子どもに対して、その子どもの可能性を見出すことや、意思表示の理解に困難を感じたが、何事にも懸命な姿を皆に見せてあげたいと価値観の逆転があった。言語での意思表示が困難でも、自分なりの意思表示（表情、身振り、発声など）が伝われば、周囲の人たちの働きかけによって、環境を変えられる。意思をくみ取り、子どもの内面にあるものを引き出すのが教育の基本であり、障害児教育は教育の原点である。周りの人たちと共感、共鳴する心が大切で、子どもが楽しさを感じていたら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態である。「障害」という先入観ではなくて、その子自身がどういう子どもなのかを細かく見てあげれば、その子らしさや可能性が見えてくる。友達や教師がいて、学校は小さな社会といえるから、伝え合う楽しさを感じるようにしたい。優れた教育とは、その人が持っている特質を引き出し、人間性を高めることである。そういう人間にとって大切なものが整理されてきた。障害があることが不幸ではない。重度の傷害があっても、周囲に理解されて育つ場合もある。軽度の障害のある子どもの場合は、本人が周囲の人間との違いを認識して、ストレスを感じていることもある。そのような気持ちを理解してくれる社会になっていかねばならない。

A・B・Cグループに共通して、まず、障害のある児童生徒との「関係づくりの困難さ」について教師は気づき、その困難な課題に応じて、教師の変化が始まることがうかがえる。児童生徒の「障害特性に対する理解」を深め、「指導の手立てを工夫」するなど、教師自身が対応を柔軟に変化させていく姿が浮かびあがってくる。また、障害のある「子ども自身への理解」へと教師の気づきは進み、「その子らしさや可能性」に目を向けた支援を考えられるようになる。そして、障害のある児童生徒との関わりから、他の子どもに対しても有効な指導法や、教育環境や、教育の在り方に対する気づきが生じている。

Aグループの特徴として、「教師の障害理解の大切さ」とともに、普通学級における「学級経営」の方法論や「学校全体の協力体制」への気づきが述べられていることが挙げられる。普通学級の中で、障害のある児童生徒に合わせて教師が対応しようとしても、学級の他の子どもたちから見て特別扱いのように感じ、教師の対応を受け入れるとは限らない。「学校全体が協力」しあって、「子どもが互いに良い所を認め合う環境」が必要であることが指摘されている。今回の分析対象とした面接調査のデータは、2005年当時のものであり、特殊教育から特別支援教育への転換期であった。普通学級の中において、ADHDやLDなどの発達障害とされる児童生徒への支援が課題とされていた時期であり、教師の苦慮がうかがえる。現在は普通学級においても特別支援教育が進んでいるが、「子どもが互いに認め合う環境づくり」の必要性は、今後も変わることはないであろう。

Bグループの特徴として、普通学級での指導と比較して、「障害を理解した指導法の有効性」や、「子どもに対する対応や見方の変化」について述べていることが挙げられる。Bグループの教師自身が普

通学級での指導経験があったり、同じ学校に普通学級が併設されていたりして関わりが多いためであろう。また、通級学級の児童生徒について、普通学級で自信を失っている場合があるとも述べられている。これもまた特別支援教育への転換期における課題の現れであり、現在は、特殊学級は特別支援学級へと、また、通級学級は教師による巡回や特別支援教室の配置へと変化しているが、「自尊感情を高める」環境づくりは今後も課題となるであろう。

C グループの特徴として、重度の障害のために「意思表示が困難」な児童生徒との関わりについて述べられていることが多い。話すのが難しくても表情や身振りで意思表示をする児童生徒に対して、周囲の人たちがそれに応じることができれば環境を変えられるようになるため、教師の働きかけが必要であることが指摘されている。当時の養護学校は、現在は特別支援学校として教育活動が行われていて、より良い教育環境に向けて制度の変化もありつつ、児童生徒の障害の重度・重複化も進んでいるため、「周囲の人たちの働きかけ」はより重要となっているであろう。

IV. 考 察

障害のある児童生徒との関わりと教師の気づきについて、インタビュー内容の分析によって示された結果から、主な二点に着目し、Well-Being と関連づけて考察したい。

一点目は、障害のある児童生徒との関わりを通して、教師が肯定的な変化を示すことで、児童生徒との関係性が深められている点である。A・B・C グループに共通して、児童生徒との「関係づくりの困難さ」に気づき、自らの関わり方を振り返って「指導の手立てを工夫」し対応を変化させる。そして、子どもの「障害特性」や、障害のある「子ども自身への理解」を深めていったことが示されている。

加藤（1992）は、「障害の受容過程」について、「障害の受容」と「障害のある子どもの受容」を分化して捉えている。障害を受容するとは、「子どもは今、どのような状態なのか」を理解することであり、「障害のある子どもの受容」とは「子どもはどんな生き方ができるのか」にまで目を向けることであるという¹⁴。障害のある子どもを前にして教師は、その子がどのような状態であるか悩み、やがてその子の可能性や生き方に目を向けていくようである。

子どもの可能性や生き方に目を向けていくことは、身体的、精神的、社会的な面を包括してとらえ、「よくあること」「よく生きること」に目を向けることである。これらの教師の見方の変化は、WHO 憲章や田坂ら（2012）に示された Well-Being への視座に通じるものである。

また、児童生徒と教師との関わりについては、セリグマンが示した Well-Being の 5 つの要素（PERMA）の 1 つである「関係性」（Relationships）に関連づけられよう。重度の障害のある児童生徒も、教師との「関係性」を土台にして、「ポジティブ感情」を持ち、学習などに「積極的に関与」し、自身の行為に「意義・意味」を感じながら、目標としたことを「達成」する可能性が広がっていく。

三好（2018）は、高齢者介護の経験を踏まえて、「人間＝個体×関係」という「掛け算の関係論」を提案している。たとえば、老化や障害などのために「個体」としての能力が10から5になったとしても、周囲との「関係」が10から20へと豊かになれば、「人間」としての暮らしは100としての豊かさが保たれるという見方である¹⁵。このような視点に立てば、障害が重度であるほど、周囲の人たちとの「関係性」の重要性が明確となる。

Cグループのp教師は、担任をしていた重度重複障害の生徒について「生きることによいエネルギーを使っていて、食べること、息を吸うこと、排泄も命がけ。この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転した」、「子どもが楽しさを感じて少しでも笑ったら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態」と捉えられるようになったという「気づき」を述べている。子どもとの関わりを通して、教師が自らの対応や見方を変えていくということは、児童生徒と共に教師が成長し、共に Well-Being を実現していく過程の姿ではないか。Well-Being は、自他の関係性の中に生じるものともいえるであろう。Well-Being は、身体的・精神的・社会的に健康な生活や、PERMA（ポジティブ感情、集中できる何かに関与、関係性、生きる意味・意義、目標としたものの達成）などのように様々な要素で示されるが、それらを全て実現するというより、一つ一つを実現していく過程に Well-Being（よくあること、よく生きること）があると思われる。障害のある児童生徒にとって、何を喜びとし、何を行いたいかなど意思表示が困難な場合でも、教師などの周囲の人たちがそれらの意思を感じとり、共に児童生徒にとっての Well-Being の実現に向かっていくことはできるであろう。

二点目は、障害のある児童生徒との関わりを通して教師が視野を広げ、その他の子どもへの関わり方や、子どもを取り巻く教育環境への見方、教育観など様々な面において変化が見られたという点である。A・B・Cグループに共通して、障害のある子どもに対する実践の中で「他の子どもにも通じる指導法の有効性」を実感したとの気づきが見られた。また、A・Bグループの教師が「学校の協体制」や「他の児童生徒による理解」という課題に気づいた、Cグループの重度障害の子どもと関わってきた教師の中で「人間にとって大切なものが整理されてきた」「子どもの内面にあるものを引き出すのが教育の基本」だと気づいたことなどが挙げられる。

障害のある児童生徒と関わる全ての教師が、以上のように視野を広げていくとは限らないが、今までは気づかなかった課題に目を向け、教育観、社会観、人間観を深めていく可能性を示唆する分析結果であった。

芝田（2010）は、障害に関する研究によって人間の実態の多くが解明され、それが、医療、教育などに大きな影響力を与え、健常児者の QOL 向上に繋がることを指摘している¹⁶。教育分野に限らず、医療・心理・福祉などの分野においても、障害児者との関わりを通して新たな知見が得られて、健常児者にも有効な支援ができるようになった例は少なくない。

また、教師に限らず、障害児者との関わりを通して人生観を深めていく人たちも、多くいるであろう。パール・バック（1950）は、障害のある自らの娘について綴り、娘はわたしに「自分を低くする

ことを教えてくれた」、娘との関わりを通して「学ぶ機会を得られなかったならば、わたしはきっと自分より能力の低い人に我慢できない、あの傲慢な態度を持ち続けていた」と述べている¹⁷。障害児者の家族や、教育を含めた様々な分野における支援者が、障害児者との関わりを通して得た視点は、健常者を含め全ての人について、「よくあること、よく生きること」という Well-Being の内実をとらえることにつながるのではないかと考えられる。

アニーシャら（2020）は、「誰も、この世に生を受けて、学び、働き、そして様々な環境や人間関係の中で生きている。また、病気、老い、死という共通の出来事を避けて通ることができない」と指摘し、人間共通の Well-Being を探求している¹⁸。「障害」は「病気、老い」などと通じるものであり、人類共通の出来事ともいえるであろう。健常者も自身の老いや病気によって障害を経験することがあり、また、意識しているかどうかに関わらず、社会の中で障害児者との関わりは常に存在しているのである。「障害」を人生全体の一部として包摂した上で、障害児者との関わりを通して「気づき」を得ていくことは、全ての人の Well-Being を探求する上で、有効な手立ての一つであるに違いない。

本研究では、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を分析し、障害のある児童生徒の Well-Being について考察した。児童生徒が様々な Well-Being を実現していくために、児童生徒に対する教師の「身体的・精神的・社会的」に包摂した捉え方や、児童生徒と教師との「関係性」の重要性が示唆された。また、障害児者との関わりから得られた視点は、健常者を含め全ての人の Well-Being の内実をとらえることにつながるという展望を示すことができた。

本研究は、分析したデータが調査当時から時間が経過していること、調査対象者が少数であり、教師に限られているなど課題が多い。新たに対象者を増やして調査を行うことによって、Well-Being についての知見をより深められるであろう。家族や、教育の分野だけでなく、心理や福祉の分野においても、障害児者と関わる人たちがいる。様々な立場で障害児者と関わる人たちへの調査を通じて、Well-Being について研究することを今後の課題としたい。

参考文献

- 1) 日本 WHO 協会ホームページ <https://japan-who.or.jp/about/who-what/identification-health/>
最終閲覧 2020 年 8 月 29 日
- 2) マーティン・セリグマン 『ポジティブ心理学の挑戦 “幸福” から“持続的幸福”へ』（ディ
スカヴァー・トゥエンティワン、2014） 15-57
- 3) 芝田利生 「国連の『子どもの権利に関する条約』における障害児のウェルビーイングーカナダ
の養護施設訪問を通じてー」（『理学療法学』第23巻第6号、1996） 376-379
- 4) 須賀英道 『ポジティブ精神医学の活用』（星和商店、2019） 2-30
- 5) 田坂さつき・生田目昭彦・水谷ヒカル 「重度重複障害者の『ウェルビーイング』と技術：社会
福祉法人訪問の家『朋』の実践をめぐる考察」（『国立民族学博物館調査報告』102号、2012）
31-58
- 6) 山越美津江 『『障害をもつ子ども』の受容に関する学校カウンセリングの研究ー心身障害児担
当教師の成長過程の構造ー』（『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊3号、1995）
- 7) 山本和雄 「障害のある児童生徒との関りと教師の意識ー半構造化面接と質問紙調査を通して
ー」（創価大学大学院修士論文、2005）
- 8) 下無敷順一・池本喜代正 「小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容」
（『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第31巻、2008） 341-348
- 9) 坂本美紀・阿蘇友加里 「発達障害児支援のための校内体制および校内連携の実現に関する教員
の認識とその個人差」（心理科学研究会『心理科学』第30巻第2号、2010） 73-86
- 10) 吉澤茉帆 「教師の『障害』とのかかわりと認識ー特別支援教育に携わる教師のライフヒスト
リーに着目してー」（『こども社会研究』17号、2011） 109-122
- 11) 任龍在・安藤隆男 「重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長ー男性教師のキャ
リア・ヒストリーに着目してー」（『障害科学研究第36号』、2012） 173-186
- 12) 大谷尚 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の手続き」（『名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54(2)、2008） 27-44
- 13) 大谷尚 「SCAT : Steps for Coding and Theorization ー明示的手続きで着手しやすく小規
模データに適用可能な質的分析データ手法」（『感性工学』vol.10 No.3、2011） 155-160
- 14) 加藤正仁 「発達障害乳幼児とその家族の援助」（『発達障害研究14号』、1992） 91-97
- 15) 三好春樹 『関係障害論ー老人を縛らないためにー』（雲母書房、2018）
- 16) 芝田祐一 「障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察」（『兵庫教育大学研究紀要』
第37巻、2010） 25-34
- 17) パール・バック 伊藤隆二訳 『母よ嘆くなかれ（新訳版）』（法政大学出版局、2013）
116-122

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

- 18) アニーシャ ニシャート・鉤治雄 「Well-Being 研究に関する展望と課題」 (『創価大学教育学紀要』第 72 号、2020) 179-193